

小学校低学年における読みの交流と交流環境

世田谷区立等々力小学校 橋本 祐樹

1 研究の目的

今日の読みの学習は、他者との交流が前提として位置づけられた実践が期待されている。その中でも、松本（2006：19）は、文学の読みは本質的に自己の読みの形成と他者との交流が結びついたものであるとし、読みの交流を提唱している。読みの交流は、問いによる解釈形成と、その問いをめぐる他者との交流を相互作用としてとらえ、自己の読みのメタ認知的変容をもって認めることができる。

しかし、こうした一連の学習過程において、低学年の学習者が対象の場合、中学年以降の学習者と比べて学習デザインが有効に働かないといった内実がある。こうした背景には、学習者の発達の未熟さが要因として挙げられる。低学年は話し合いを行うための言語的能力や、読みにおける自己の解釈形成、他者の解釈の認知についても中学年以降の学習者に比べて低く、読みの交流を認定していくには困難さを抱えることとなる。

一方で、松本（2009：20）は低学年の読みについて、「小学校2年生段階では、解釈の言語化や自分の読みに対するメタ認知には限界がある。しかし、一方、直感的であっても本質的な読みは行われている。このような問いをめぐる、何らかの形で話し合いを展開することは可能である。そのような学習を集団の中でどのようにデザインするか、それが課題として提示されているものと思われる。」と述べている。

松本の論考を踏まえれば、発達段階の低い学習者においても、作品の重要な側面を捉えた読みは行われている。学習活動を想定する中で、低学年の学習者の読みの実態を明らかにしつつ、読みの交流に向けた交流のデザインを組織していく必要がある。

そこで、本研究では、低学年段階での交流を有効に働かせるための学習デザインとして交流環境に着目する。発達段階の低い低学年の学習者においても環境からのアフォーダンスによって、交流の恩恵を享受できるものとする。

2. 低学年における読みの交流の課題

2. 1 低学年における解釈形成上の課題

松本（2015：10）は個々の読みの形成について以下のように述べている。

読みの交流活動においては、個々の読み手の読みの形成においてリソース（資源・材料）として導入されるテキストの文脈 *co-text* に加えて、状況の文脈 *situation* もリソースとして呼び出される。

学習者は読みの交流の際、テキストの文脈と状況の文脈の2つのリソースに拠って個々の解釈形成を行うこととなる。状況の文脈は、テキストの文脈をどのように意味付けたかという読みの方略までも含むこととなる。こうした読みの方略を含めた、個々の解釈の交換が読みの交流の成立に向けた重要な要素となる。しかし、実際の解釈形成の場面において、低学年の学習者の場合は、解釈形成が質的に不十分な状況が多く起こっている。

住田（2015：183-214）は、学習者の読書能力の発達を4つのステージに分け、学習者の解釈形成に関わる能力について言及している。住田によれば、低学年、特に小学校1年生は【読者0】から【読者1】の段階に位置づけられており、作品内での出来事を因果関係として捉える力が充分でないことを指摘している。松本の述べる個々の読み手の形成に置き換えるならば、低学年においては、解釈形成におけるテキストの文脈に対して、発揮される読みの方略という因果関係への理解が、読みの交流を成立させる上で必要な解釈形成の質的な面において不十分であることが示唆される。

また、住田（2015）は、【読者1】の段階を次のような2つのサブステージに細分化して読みの発達の段階を示している。

- ①分析の観点を外部から与えられて行い、より豊かな解釈を生み出すことで物語を楽しむ段階
- ②分析の観点を内面化し、自らの解釈をより豊かに変容するために意識的に主体的に分析を行う段階

ここで注目すべきは、サブステージ①である。低学年の学習者にとっては、自己の読みの形成のために外部から分析の観点を与えられることが必要であることが指摘されている。ここでいう外部とは、授業をする教師だけでなく、相互に交流する他の学習者も含まれる。

交流によって学習者自身がテキストに対する分析の観点を獲得することで、テキストの文脈に対する意味付けを含みつつ、状況の文脈としての読みの方略が確立され、交流すべき読みの形成が可能となる。よって低学年では、学習者が相互的に、解釈形成に関わる読みの方略を獲得していくための交流を組織していくことが必要であると思われる。

2. 2 低学年における交流上の課題

読みの交流における課題について西田（2019：307）は以下のように述べる。

読みの交流における他者の解釈への理解は、交流時の会話の文脈とその後に表出される個々の解釈から判断することになる。しかし、実際の交流場面においては、一方的な解釈の発信や断片的な会話による読みの交流の停滞は頻繁に起こっている。そこには、交流時に言及のない解釈の乗り換えや、会話の文脈との関連が全く窺えない解釈の表出という読みの交流の成立が疑われる状態がある。このような状態は、他者の解釈への理解をどのように個々の解釈から見取るかという評価に関する課題の側面をもつ一方で、他者の解釈を理解するための指導方法あるいは授業構成上の手立ての必要性を求める。

西田が指摘する読みの交流上の課題は、低学年という段階においては、特に重要な課題である。低学年での交流では、他者の解釈が受け取れないといった状況が多くみられる。

また、上月（2018：31）は戸川・松本（2010）の論考の中で重要とされる交流中の自己及び他者モニタリングへの手立てとして、会話上の機能に着目した実践を提案している。上月（2018）では、交流活動の中にフィードバックの活動を位置づけることで、自己及び他者へのモニタリングを引き出すことが確認されている。その中でも特に他者モニタリングは他者の読みを対象化、また相対化することが確認されており、交流の成立における重要な役割を担っていることが示されている。

一方で、上月は小学校第3学年の発達段階では、聞き返しの多用や、聞き取った内容の食い違いなど、他者の読みを検討するにしても、学習者相互で、互いに読みを一度では理解できないといった交流上の困難さを抱えていることを指摘している。小学校低学年段階においては、音声言語によるフィードバックのような、会話上の機能の強化では、他者モニタリングが有効に働かないことが予想される。それは、低学年における交流においては、そもそもの会話の一貫性が保持されず、相手の解釈を受けて返すといった会話上の機能がうまく働かないといった状況が想定されるからである。

また、山元ら（2014：54）は、小学校低学年での話し合いの様相について「累積的關係」と整理している。累積的關係について山本らは「累積的關係とは、小集団の話し合いにおいて、発話する各々の主体が必ずしも他と区別するだけの自立性を備えながら意見を交わすものではなく、各自が累加的に発言を積み上げていく関係である。」と述べている。

読みの交流は自己と他者の解釈が相対化されることで、違いに気付き、交流が認められるという特性上、累積的關係では、他者の解釈の差異が区別化されない。特に、他者の読みを理解するための他者モニタリングが重要な側面となろう。重要なことは、累積的關係という学習者の実態に配慮した上で、他者モニタリングを働かせるための負荷を、学習を阻害しないレベルで交流に組み込むことにある。

3. 交流環境からのアフォーダンスと読み

3. 1 身体表現と他者モニタリング

山下（1994）は表現活動について以下のように述べる。

外化と吟味の間としての表現活動は、社会的ディスプレイとしての側面を持つ。他者とのインタラクションの媒体となるのである。

また、高井（2019：5）社会記号論者のクレス（2018：296-297）を引用したうえで、以下のように述べる。

子どもの表現活動を、記号生成過程でとらえた時、言語か非言語かという問題は、記号生成におけるモードの差異でしかない。差異とは、言語だけでは、語り得ないことを、身体的表現が表出できるように、言語にしか表出できないものもあるということである。国語科の学習の到達点を言語運用の能力を高めることとした場合であったとしても、そこに至るまでの過程は、必ずしも言語だけで取り扱うものである必要はない。むしろ、学習者の発達段階を考慮すれば、異言語のモードの記号生成活動からも学ぶ余地は大きいと言える。

高井は、自己の解釈表出の場面において、言語と非言語における差はあくまで、結果的にはモードの差だけであるとし、その過程における言語、非言語の形式はさほど重要ではないことを主張する。高井の指摘は、解釈活動の幅を拡大するものとして理解される。

読みの交流は、読みの表出を音声言語のモードに依存する形で進行することとなる。しかし、音声のみならず、身体的に表現されるモードが加わることで、学習者は音声言語と違った形で自己の解釈を表出することとなる。そして、こうした身体表現による解釈表出が交流の中で社会的ディスプレイのような形で働くことで、他者モニタリングの低い低学年

の学習者であっても、自己の認知能力の拙さを補うために機能し、自他の差異が明確に捉えられるようになる可能性があるのではないかと考える。

3. 2 身体的読みとアフォーダンス

前述までの検討を踏まえ、学習者が他者モニタリングを発揮し、読みの方略を獲得するための交流環境としてアフォーダンスに注目する。アフォーダンスとは、J.Gibsonによって提唱された概念であり、英語のアフォード(afford)を名詞にした造語である。佐々木(2015:60)では、アフォーダンスは「環境が動物に与え、提供している意味や価値」と説明されている。

本研究では、図1のような拡大テキストを交流の際に使用する。他者の解釈に関するリソースを身体的表現によって理解、表現するために、学習者が直接テキストに触れられる大きさの拡大テキストを交流の環境として用意することとした。学習者は自己の解釈を語る際に、解釈のリソースとなるテキストを、手を使って直接触れるという形で指定し、それを聞く他の学習者は解釈に関わるテキストや、その部分テキストにかかわる他の部分テキストを意識することとなる。自分や他者のリソースに触れるという身体的活動が、低学年の学習者の認知を強化するものとして機能することで、他者の解釈やリソースをより認知しやすくなると考える。こうした交流環境からのアフォーダンスによって、低学年の課題を克服するものとして交流のデザインが有効的に働くと考える。

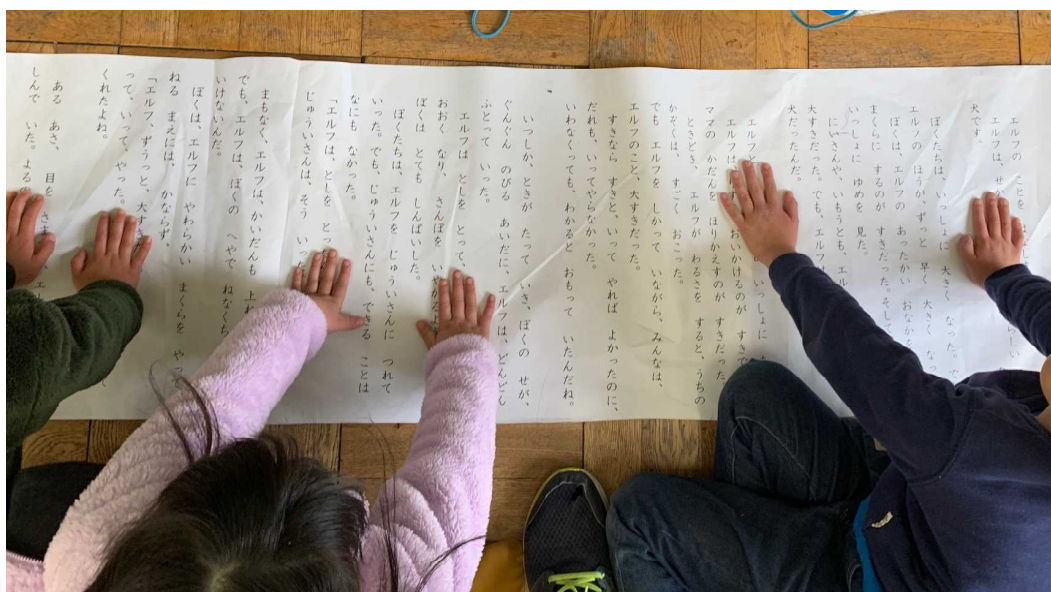


図1 拡大テキストによる交流環境

4. 実践授業

4. 1 実践授業の概要

前項までの検討を踏まえて、本研究の実践として、交流環境からのアフォーダンスが読みの交流に与える影響を検証するため、実践授業を行った。実践授業の実施、学習の流れは以下のようなものである。

○日付 2019年12月9日・11日・13日・16日・17日・20日

○対象 公立小学校（東京都）第1学年29名

○単元名 「さわってよもう ものがたり」

○学習の流れ

第1時 「ずうっと、ずっと、だいすきだよ。」を読み、初読の感想を発表し合う。

第2時 挿絵の並び替えを行いながら、話の大体をまとめる。

第3時 「どうしてぼくは、「エルフはぼくの犬だったんだ」といったのか」について考え、交流する。

第4時 「エルフがぼくのへやでねなくちゃいけないのはどうしてか」について考え、交流する。

第5時 第4時の問いに対する指導者の解釈に関連する言葉をグループで探す。

第6時 「どうしてぼくはとなりの子が子犬をくれるといったのをいらないっていったのか。」を考え、交流する。

4. 2 教材「ずうっと、ずっと、大すきだよ」について

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」はハンス＝ウィルヘルムによって、書かれた絵本である。主人公であるぼくと飼い犬であるエルフは幼き頃からともに育ってきた。いつしか時がたち、エルフは年を取り、自力で階段を上れなくなる。エルフを獣医のところに連れていくが、獣医にもできることはない。獣医は、「エルフは、としをとったんだよ。」と言う。年老いたエルフをぼくは、自分の部屋で寝かせ、「エルフ、ずうっと、大すきだよ」といって、自分の気持ちを言葉にして伝える。ある朝、エルフは息を引きとり、家族は、エルフを庭に埋める。家族はエルフの死をととても悲しむが僕だけは、毎晩自分の気持ちを伝えていたからこそ、いくらか気持ちが楽だった。エルフの死後、隣の子が僕に子犬をくれるといった。しかし、ぼくはその子犬をもらわなかった。代わりに、その子にエルフの使っていたバスケットをあげる。

本テキストの最大の特徴は、「ぼく」の1人称視点で物語が進行することである。冒頭の「エルフのことを話します。エルフは、せかいでいちばんすばらしい犬です。」というテキストは、作品全体を登場人物である「ぼく」の回想と位置付けることとなる。

また、もう一つの特徴として、絵本という特性上、テキストの量が少なく、読み手に読みの補充・補填を多く求める部分が多い。それゆえに光村図書の教科書版では、読書単位という扱いになっている。

物語終盤に唐突に表れる、となりの子が子犬をくれる場面は、エルフの死後でも続くぼくの思いを表す部分であるが、その行動の明確な理由は物語上では語られることはなく、読み手によって補充されることとなる。ぼくとエルフのそれまでの関係性を考慮しながら読みことで、初めて意味付けられる部分でもある。

4. 3 実践授業の実際

第1時は、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の範読を聞き、初読の感想をまとめた。初読の感想で挙げられたのは、「どうしてせかいでいちばんすばらしい犬なのか。」、「どうして好きなのに、好きっていってあげなかったのか」などが出された。また「どうして花壇をほりかえすのか。」、「どうして先にエルフは死んでしまったのか。」などの犬の習性や生態に関わる関心も見られた。

第2時では、「どんなお話かな」という課題のもと、作品の設定や、登場人物や中心人物、

場面の展開や作品の語り手が誰なのかを挿絵の並び替えを基に行っていった。設定の確認の際には、犬の習性や人間との成長速度の違いなど普遍的な事実についても確認した。

第3・4時では、エルフとぼくの関係性を問う問いを考えることを通して、テキストにある登場人物の具体的な行動から両者の関係をまとめていった。学習者からは、「どんな時も一緒だったから。」「エルフに「ずうっと大好きだよ」と伝えなくてはいけない」など両者の関係性を自分なりに想像する姿が見られた。

第5時では、第4時で扱った、「エルフが僕の部屋で寝なくちゃいけないのはどうしてか。」という問いについて、指導者が提示した解釈「ぼくとエルフはとてもなかよしで心配だったから」がどの言葉を基に生まれたものなのか確認していった。これは、他者の解釈に関する叙述の関連性を捉えるために設定したものである。多くの学習者が、「なかよし」と「心配」という言葉に強く反応を示し、第3時に学習した関係性を表すテキストを挙げていた。

第6時では、「どうしてぼくはとなりの子が子犬をくれるといったのをいらないっていったのか。」の問いに対するそれぞれの解釈を作った上で、他者の解釈に関係のある部分テキストを、拡大テキストで触りながら探っていった。

拡大テキストによる交流は、第3時から第6時まで行っている。第6時の時点では、学習者は、テキストに触れる際の感覚として、行の単位で触る意識が強く、掌で触ることが、行を指し示す感覚をもって交流を行っていた。また、特定の語や文を強調する場合には、指先でその部分を示すような形で交流をしている。

4. 4 プロトコルによる質的分析

4. 4. 1 グループ甲による交流の実際と学習KSの変容

ここでは、第6時における交流のプロトコルデータを基に、学習者の交流の様相とその変容を基に交流環境が学習者にどのような影響を与えているかを検討する。データは、ICレコーダーによる音声データと、タブレット端末によって録画された映像資料を基に分析を行っていく。グループ甲を分析の対象としたのは、前述した低学年における解釈形成、交流の課題が顕著に見られるグループであるからである。

以下に示したのは、グループ甲における「どうしてぼくはとなりの子が子犬をくれるといったのをいらないっていったのか。」という問いに対する各学習者の解釈である。

KS	エルフの方が好きだったから。
OM	ぼくよりその子のほうがバスケットがいるから。
MS	エルフの方が好きだったから。
OK	ぼくもほかの犬をかうだろうからいらないっていった。

KSの解釈は、エルフに対する僕の心情を基にして生み出されている解釈である。問い「どうしてぼくはとなりの子が子犬をくれるといったのをいらないっていったのか。」に対しては、十分とは言えないながらも、いくつかの部分テキストを補っていくことで本質的な読みへと至る可能性がある。

しかし、KSがワークシートに記載した解釈のリソースは「エルフは、りすをおいかけるのがすきで、ママのかだんをほりかえすのがすきだった。」の部分テキストが指定されており、解釈と解釈のリソースの整合性が取れていない。交流前段階でのKSの状況は、問いに反応した回答を無自覚ながらに答えつつも、それがどの部分テキストから生まれたものなのかというテキストの文脈について自覚的に捉えることができず、自己の読みの方略を自覚的に説明することが難しい状況にあると考えられる。

以下は、グループ甲におけるプロトコルデータと学習者の手の位置にある部分テキストを

時系列で記載したものである。学習者の手の位置に変更のあった場合には、離脱の動作を含めて、その都度記載するという形をとっている。

プロトコルデータ		動作者と手の位置にあるテキスト	
1	KS	じゃあいくよ。じゃあおれいくよ。 おれいきま：：す。エルフが大事だ と思ったからです。はい、言った。 はい、言った。エルフが＝	
2	MS	＝えっと、そこに関係ありそうな言葉は：：。	
3	KS	あと、ここ。	KS ママの かだんを ほりかえすのが す きだった。 KS 離脱
4	MS	えっお前じゃないよ。	MS エルフとぼくは、まい日 いっしょに あそんだ。
5	OK	はい、リスを追いかけるのが好き。	
6	KS	ここと、ここと。こことここは一緒だから＝	
7	MS	＝一緒じゃないよ。／／エルフはリスを追いかけるのが好きだったんだよ。どこ？	MS 離脱
8	KS	／／一緒だよ。(6)	OK 「エルフ、ずうっと大好きだよ。」
9	KS	じゃあ、貼る。	
10	MS	まって。みんなを手向けた？向けた？	
11	OM	まだやってないじゃん。なに？	
12	MS	OK ?いって。いい？＝	MS 離脱
13	KS	＝なにが？＝	
14	OM	＝読んだ？	
15	KS	読んだ。うんうんうん、つまり。	
16	OK	関係あるっしょね。エルフが大切だと思ったにめっちゃ関係ある。	
17	KS	エルフが大切だからって。	OK 離脱
18	OS	じゃあエルフが大切だからと思う／／ ところは？	MS エルフとぼくは、まい日 いっしょに あそんだ。 MS 離脱
19	KS	／／あつまって、違う。エルフが： ：好きだった。(4) エルフが好きだった。 エルフが好きだからって書きました	MS エルフとぼくは、まい日 いっしょに あそんだ。
20	OM	じゃあエルフが好きだったと ころは どこだと思う？	
21	OK	ここやろ。	OK 「エルフ、ずうっと大好きだよ。」
22	KS	OK どこ？	

- 23 OK う：ん。 OK 離脱
- 24 KS エルフが好きだったからって書いた
んだよ。＝
- 25 OM ＝エルフの好きだったところだね
：：＝
- 26 MS ＝毎日一緒に遊んだ。だめ、一緒の
ところダメ。
- 27 OM そうだよ。一緒のところはダメなん
だよ。
- 28 MS はい、どこ？ (8) どこにいった？ね
え OK。そんなんじゃ終わんないよ？
- 29 KS こことかさあ、こことかさあ、あそ KS エルフとぼくは、まい日 いっしょに
んだ、こことかあるじゃん。 あそんだ。
- KS 離脱
- OS エルフとぼくは、まい日 いっしょに
あそんだ。
- 30 MS ねえ、OK が貼るんじゃないよ。
- 31 KS OK が貼るんじゃないよ、俺が貼る
んだよ。
- 32 MS そうだよ。
- 33 OK 貼ろうとしてない。
- 34 MS 話聞いてなかったの？
- 35 OS 片っぽでもいいんじゃない？
- 36 MS はい。早く：。ねえねえ OS もこっ
ちに。
- 37 KS あるじゃん、こことかさあ。 KS エルフとぼくは、まい日 いっしょに
あそんだ。
- KS 離脱
- 38 OS わかってる。
- 39 KS 後 OK だけ。(?)
- 40 MS OK どこだと思ったの？＝
- 41 KS ＝たしかに。
- 42 OS これって録音してあるの？
- 43 MS してあるよ。マイクって録音だよ。
- 44 MS はい、エルフ。どこだと思ったの、
OK？
- 45 OM うちちょっとこっちに行こう。 OS 離脱
- 46 MS こういうところだよ、エルフのこと OS エルフとぼくは、まい日 いっしょに
が大好きだった、そうでしょ？ あそんだ。
- 47 KS はい、はい、はい、じゃあ貼るよ。
ちょ、ごめん。どこ、どこ、ここで
しょ。ここと、ここと＝
- 48 OK ＝ねえ、ねえ、ねえ。関係なかった

らはなくていいんだよ。

49 MS 関係あるよ。

50 KS う：ん、エルフのことが大好きだっ MS 離脱
た、あっ関係あります。

交流は、まず個々の解釈を述べたうえで、解釈を述べた学習者の解釈のリソースとなる部分テキストを、その他の学習者が探すという形で進行している。1 KS は、登場人物の僕がエルフに代わる子犬をもらわなかった理由として「エルフのことが大事だったから」と発言している。これは、KS はワークシートに「エルフの方が好きだったから。」と書いており、「好き」というワークシートの記載内容の「好き」という言葉が、発話段階において「大事」という言葉が入れ替わっている。3KS は「ここ。ここ。」と拡大テキストに触れながら、自分と解釈のリソースとなったテキストである「エルフは、りすをおいかけるのがすきで、ママのかだんをほりかえすのがすきだった。」について説明している。6KS の「一緒だから」は、「すきだった」が 2 回出てくことに反応しているものであり、KS は「すきだった」という部分テキストのみを意識し、前後の文脈については考慮に入っていないため、解釈とテキストのリソースの関連性が保てていないことが窺える。7MS はこの 2 つの違いに気が付いており指摘するも 8KS では「一緒だよ」と返答しており、この時点では MS の意見は受け入れられなかった。

また、4MS の段階で、MS は、1KS で KS の述べた解釈に対する反応として、「エルフとぼくはまい日いっしょにあそんだ。」のテキストに触っている。これは、MS がエルフとぼくの関係性を作品内での事実から解釈したものであり、MS のもつ「毎日一緒に遊ぶ＝好き」という読みの方略が発揮されているものであると考えられる。

20OS の発話をきっかけに「ぼくがエルフのことを好き」とわかるテキストに着目が行くこととなる。26MS は 4MS、一時の離脱を挟んで 19MS の時から触れていた「ぼくとエルフは毎日一緒に遊んだ」というテキスト言語化し、ぼくとエルフの関係性を説明しようとしている。MS は 19MS 発言の直後から右手をこの部分のテキストに置き続けていた。これは、KS の解釈に対する MS の反応であるが、この段階になってようやく言語化されることとなる。

MS は KS と同様の問いへの解釈をもっているが、言語化されているわけではないにせよ 50KS の発言の後まで、見える形で部分テキストに触っていることで、KS は何度も MS の指定するテキストを意識的に見ている様子が見られた。これは、MS の身体による表現が、音声言語とは別の形で KS の他者モニタリングを促進させていた可能性がある。MS の動作については OS も反応を示しており、29KS の段階では MS と同様の部分テキストを手で触っていた。

また、KS は、29KS のように OK が MS にどの部分が KS の解釈のリソースとなっているのかについて聞かれた際、3 KS の段階で MS が手を置いていた「エルフとぼくはまい日いっしょにあそんだ。」のテキストを、29KS で自分の解釈に関わる部分テキストとして OK に提示している。これは、直接的な言及がないにせよ、KS の中で、MS の提示した部分テキストが、自分の解釈に関わる部分テキストとして理解された可能性がある。

4. 4. 2 考察

学習者 KS の変容と交流の様相から、交流環境がどのように学習者に働いたのかを考察する。学習者 KS は、交流前は自己の解釈に対するテキストのリソースが認識できない状

況であった。MSの触れていたテキストを認知し、出会うことで自己の解釈リソースを広げていった。触れるという過程が、学習者にテキストへの着目を生み、KSのように何度もMSの触っている部分を確認するという様相が確認できたと考える。また、低学年児童にとっては、他者モニタリングをできる範囲が限られている、また他者モニタリングを発揮できる時間が中学年以上の学習者に比べて短いことから、「一定の時間でそこに存在している」というアフォーダンスが、他者の解釈やリソースに出会うといった機会を担保するものへと変えらるると考える。

一方で、KSがテキストの意味付けを含む、読みの方略を獲得したかについては、MSの提示した部分テキストを理解し、自己の解釈に関わる部分テキストとして援用したという事実だけでは、それを獲得したと認定することはできない。それは、あくまでフリーライダーのような形で、他者の意見を受け入れていることが否定できないからである。学習者は自己の解釈に対して「関係がある」、「関係がない」の二択で他者の提示するテキストを判断していたが、「どのように関係あるのか」というテキスト相互のつながりについても言及させることが必要だったと考える。

5 まとめ

本研究では、交流環境からのアフォーダンスによって、低学年の学習者でも、他者モニタリングを働かせながら他者の解釈や、他者の解釈に関するテキストの文脈に対して捉えられる様相は確認できた。交流環境を工夫することで、発達段階の低い学習者においても、その発達段階なりの交流の恩恵を受けることができる。

また、本研究での実践は、読みの交流の発達の第一段階として位置付けたものである。本研究で得られた知見が、学習者の発達段階が上がることによってどのような形で影響していくのかも、研究の重要な指針であると考ええる。

一方で課題もある。本実践における学習者は、手で部分テキストを触っていく際、行単位で部分テキストを触っていった。それは、拡大テキストに触れる手の大きさが、行単位でテキストを指定する際に適したフォントの大きさと合致した結果であろう。このように、環境的側面の違いによって、発揮されるアフォーダンスが変化することと考えられる。今後は、そういった微細な違いによる変化にも焦点を当てつつ、交流環境のデザインを検討していきたい。

注

プロトコルデータは、松本（2006:83-84）が提示する書式に準じている。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の＝ の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「,」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上で何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。

- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調（音の大きさ）。
- ° ° 間の音が小さい。
- (()) 注記
- 「 」 発話者による引用部。

文献

- 上月康弘（2018）「読みの交流の成立を促す会話上の機能—交流におけるモニタリングが学習者の意味形成に与える影響—」『国語科学学習デザイン』第1巻第1号，国語科学学習デザイン学会，31-42
- 住田守（2015）「読書能力の発達」山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社，183-214
- 佐々木正人（2015）『新版アフォーダンス』，岩波書店，60
- 高井大輔（2019）「演劇的な解釈活動を用いた創造的な物語読解単元の探究 『注文の多い料理店（5年）の実践』」 第137回全国大学国語教育学会当日資料，5
- 戸川聖子・松本修（2010）「高等学校小説教材における読みの交流」『臨床教科教育学会誌』第10巻第2号 臨床教科教育学会，17-25
- 西田太郎（2019）「読みの交流における解釈のリソースの働きに関する検討—小学校第4学年の実践を通して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第2巻第2号，305-320
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』 東洋館出版社，19，83-84
- 松本修（2009）「「お手紙」の読み」，『Groupe Bricolage 紀要』NO.27，13-20
- 松本修（2015）『読みの交流と言語活動 国語科学学習デザインと実践』，玉川大学出版部，10-11
- 山下俊幸（1994）「国語科学学習への状況論的アプローチ：表現活動の学習状況化について」『国語科教育』第41集 全国大学国語教育学会，75-82
- 山元悦子・松尾剛・若木常佳・稲田八穂・河野順子・幾田伸司・三浦和尚（2014）「小学生の話し合う力をどう見取るか—発達研究に依拠した実態調査を手がかりに—」『日本教科教育学会誌』37巻1号，53-62
- ギンター・R・クレス 松山雅子監訳（2018）『マルチモダリティ』 溪水社，296-297